



## Éducation et didactique

5.2 | 2011  
varia

---

# Anthropologie didactique. Pour une grammaire des contenus d'apprentissage : Deux exemples en Hand-ball

*Didactic programme and anthropology. Some arguments in favour of a grammar of the learning: two examples in handball*

Fabrice Louis

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1196>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1196

ISSN : 2111-4838

### Éditeur

Presses universitaires de Rennes

### Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2011

Pagination : 39-52

ISBN : 978-2-7535-1794-3

ISSN : 1956-3485

### Référence électronique

Fabrice Louis, « Anthropologie didactique. Pour une grammaire des contenus d'apprentissage : Deux exemples en Hand-ball », *Éducation et didactique* [En ligne], 5.2 | 2011, mis en ligne le 30 novembre 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1196> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.1196

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Tous droits réservés

---

# Anthropologie didactique. Pour une grammaire des contenus d'apprentissage : Deux exemples en Hand-ball

*Didactic programme and anthropology. Some arguments in favour of a grammar of the learning: two examples in handball*

Fabrice Louis

---

## Introduction

- 1 Une des difficultés inhérentes à l'enseignement provient de notre incapacité à décrire clairement la nature des apprentissages et du dispositif qui concourt à la réussite de ceux-ci. On est le plus souvent tenté de chercher le lieu où résideraient les processus liés à l'apprentissage. On peut par exemple rechercher les causes de l'échec ou du succès dans le cerveau de l'enfant ou bien, au contraire, dans les situations qui lui sont proposées pour se transformer. Or, au lieu de croire que la subtilité de toute forme d'apprentissage nous incite à élaborer une sorte de topographie qui nous permettrait de découvrir les lieux où se joue notre enseignement, il peut être fécond de concevoir ce problème d'intelligibilité comme une question de *grammaire*.
- 2 Ce qu'il convient en effet d'entreprendre pour améliorer la compréhension de ce que nous faisons en enseignant, c'est une *enquête conceptuelle* qui donnera un *sens précis* aux *exemples concrets* de pratiques d'enseignement. Et c'est en tant que **grammaire philosophique** de l'acte d'enseigner qu'un programme de recherches va être initié ici dans le cadre de l'Éducation Physique et Sportive (EPS). Pour saisir ce qu'une telle entreprise recouvre, il faut se souvenir que Wittgenstein (2004) a fait de la philosophie non pas une discipline qui produirait par elle-même des connaissances mais une activité de clarification des concepts. L'objectif des pages qui suivent est de préciser sur deux

exemples de contenu en hand-ball le type de concepts dont nous faisons usage implicitement. La construction d'une *Grammaire de l'EPS* peut alors être échafaudée grâce à des recherches qui nous semblent particulièrement proches de celles de Wittgenstein lorsqu'il les décrit ainsi (2008, p 183) :

Ces recherches ne visent pas à déterminer les formes de déficiences mentales existant réellement mais la possibilité de telles formes. Ce qui nous intéresse ce n'est pas de savoir s'il existe des individus incapables de former des pensées du genre : "Je voulais alors...", mais de savoir comment le concept d'une déficience de ce genre serait introduit et explicité.

Si tu supposes quelqu'un incapable de faire *ceci*, quelle est donc sa situation à l'égard de *cela*. En est-il également incapable ? Où nous conduit ce concept ? Car nous avons évidemment ici des paradigmes.

- 3 En procédant ainsi, nous tentons de suivre cette méthode anthropologique décrite par Sarrazy (2007, p. 33) :

Examiner les conditions susceptibles de montrer ce qui ne peut être dit, décrire les conditions de la genèse d'une pratique par et dans laquelle les mots, les concepts... et les savoirs peuvent prendre sens, constitue certainement la méthode commune à Wittgenstein et à Brousseau. Refuser l'un comme l'autre toute autre forme d'explication que le consensus dans l'action comme critère de la compréhension, permet de se passer des concepts mentalistes tels que ceux de dispositions ou de représentations mentales...

- 4 Ce type d'analyse doit faire apparaître ce qu'une théorie de l'action didactique peut être en premier lieu, à savoir une réponse à un problème d'identité : quels sont les éléments qui appartiennent à l'ensemble des actions concernant l'éducation ? Une chose est de définir par exemple l'ensemble des entiers naturels, une autre est d'exhiber un par un ces entiers naturels pour travailler avec eux. La comparaison des sciences de l'éducation avec les sciences de la nature prend alors une toute autre perspective. Cette distinction est énoncée clairement par Sensevy (2007, p. 39) :

Ce qui fait la spécificité de chaque type de sciences, c'est le mode de détermination des contextes, ou pour le dire autrement, le mode de détermination des jeux sous lesquels on peut voir la réalité. Dans un cas, les sciences de la nature, cette définition des contextes (ou des jeux ce qui revient au même) n'a pas à intégrer l'intentionnalité des entités qui "jouent". Dans l'autre cas, si. Cela signifie en particulier que la définition des contextes, dans les sciences "intentionnelles", doit intégrer les changements possibles d'intentionnalité (c'est-à-dire de jeux) des joueurs.

- 5 Car lorsqu'on dit, par exemple, que nous sommes en présence d'un champ magnétique, il est important de savoir en quoi on ne dit pas quelque chose du même type que lorsqu'on dit « J'ai appris à mes élèves à se démarquer » en réponse à la question : « Qu'as-tu fait ? ». En d'autres termes, la question ontologique n'est pas du même ordre dans les sciences de l'éducation et dans les sciences de la nature.
- 6 Par conséquent, tout air de famille entre ces deux sciences qui nous pousserait à penser que « modèle explicatif » est une expression qui a le même sens dans les deux cas serait fortement trompeur. En effet, supposons que vous décidiez d'inventer un nouveau jeu parce que vous lui conférez des vertus éducatives. Pour simplifier notre propos, admettons que ce nouveau jeu est celui des échecs. Après avoir appris à vos enfants à jouer aux échecs, vous décidez de présenter à un de vos amis, ignorant tout des échecs, le début d'une partie jouée par vos enfants. Imaginez alors qu'au moment où l'un de vos enfants va déplacer la 1<sup>re</sup> pièce, vous vous tourniez discrètement vers votre ami et, désignant la rangée de pions, vous lui disiez : « tu vas voir, il est fort probable qu'une de

ces pièces-là va être avancée de deux cases. ». Votre ami aurait-il la naïveté de vous prendre pour un grand scientifique capable de prévoir le comportement des êtres humains ? Car ici vous n'avez rien prévu et vous n'avez aucune explication à fournir : vous n'avez fait que décrire la seule action qu'il convient de réaliser pour débiter le jeu.

- 7 Voici donc qu'elle sera notre tâche : décrire du mieux possible les jeux auxquels les élèves peuvent jouer afin de rendre intelligibles et « prévisibles » leurs comportements face aux apprentissages. Mais en écrivant que nous allons *décrire* ces jeux possibles nous ne voulons pas dire que nous allons mener une étude sur des *faits a priori*, ces faits généraux qui seraient l'équivalent dans le monde de l'éducation des phénomènes naturels. Notre enquête consiste à décrire les *faits a posteriori* que nous engendrons par notre activité didactique. Notre activité didactique délimite un ensemble de faits possibles. Nous allons pour ainsi dire décrire sans avoir eu besoin d'observer des faits. Et s'il s'agit bien d'une analyse *a priori*, au sens où Sensevy et Mercier l'entendent (2007, p. 204), « une analyse *a priori* peut ainsi se comprendre comme un « voir comme ». », le fait de définir l'identité du jeu avant de le faire jouer n'implique pas une indétermination sur l'existence des faits éducatifs qui se produiront. L'activité didactique qui consiste à préciser les concepts actifs dans le cadre de contenus d'enseignement dit exactement ce qui va se produire lorsque l'enseignant transforme ses élèves. Car les concepts actifs sont ceux qui donnent une existence, c'est-à-dire un sens à l'action éducative au moment où elle se déroule. L'analyse *a priori* n'est donc pas un simple modèle formel pouvant servir de « règle de mesure, dans les analyses et les descriptions » (Sensevy et Mercier : 2007, p. 205). C'est de ce type d'analyse conceptuelle dont il va être question dans le cadre du démarquage et de la prise d'information en hand-ball.

## « Voir comme » : un symptôme de la présence d'un ou plusieurs concepts actifs

### Faits de langage et concepts actifs : les deux faces de l'action éducative

- 8 Ce serait un contresens de penser que cette étude a pour objectif l'élaboration d'une sorte de manuel d'interprétation des actes se déroulant dans un cadre éducatif. L'usage que nous faisons de la notion de concept n'est pas celui qui nous permet habituellement de donner un éclairage à un ensemble de phénomènes en les décrivant grâce à un terme abstrait, subsumant les cas particuliers dans une forme générale. Ce que notre grammaire doit mettre au jour, c'est qu'il existe un usage des concepts qui n'est pas réservé au chercheur, il en existe un autre sans lequel aucune action n'est possible : dans cet usage, une action quelconque a deux versants, l'un est conceptuel, l'autre est physique. Le concept n'est donc pas l'outil du chercheur dont on pourrait faire usage comme un projecteur sur une réalité indépendante. Le concept est une partie intégrante de l'action éducative, il est sa dimension sémantique, celle qui lui donne une réalité, à part égale avec le geste, le mouvement physique de l'enseignant. Aussi il serait erroné de croire que les pages qui suivent ont une vertu explicative, du fait qu'elles se donnent pour but d'élaborer une grammaire de certains actes éducatifs. Ce que nous décrivons ici, c'est ce qu'il est possible de *faire* et le *concept* est une partie intégrante de ce qui peut être fait.

- 9 Ce qui peut être fait, c'est bien sûr une action. La proposition développée ici est donc la suivante. *Nous pouvons construire une théorie de la situation didactique en partant du principe que, pour identifier une action, il est nécessaire de prendre en compte ses deux dimensions : la première est portée par l'événement physique qui se produit lorsque l'action est réalisée et la seconde dimension est sémantique, elle témoigne du fait que l'événement physique est vu comme une action précise et pas comme une autre.*
- 10 Cette marque distinctive de toute forme d'action, le fait qu'elle consiste en un événement physique qui est 'vu comme', révèle l'existence d'un concept *actif*. Ce type de concept se distingue du concept *théorique* par le fait qu'il n'existe pas en dehors d'une certaine forme de vie. Nous employons cette expression pour mettre en évidence le fait que le concept *actif* est symptomatique d'un ensemble d'actions organisées de telle sorte qu'un certain type de doute est exclu lorsque se pose la question : « Comment agir ? ». Le concept *actif* peut être vu comme l'expression d'une certitude ou d'une forme de savoir ainsi décrite par Wittgenstein (1995, § 257) :
- « Je sais » exprime la certitude apaisée, non celle qui est encore à l'état de latence.  
Dès lors j'aimerais voir dans cette certitude non la parente d'une conclusion prématurée ou superficielle, mais une forme de vie.
- 11 Vous ne faites rien avec un concept *actif*, vous ne projetez aucune intelligibilité sur le monde qui vous entoure comme dans le cas du concept *théorique* lorsqu'il s'avère pertinent, au contraire c'est ce que vous faites dans la durée (par exemple dans toute la longue durée d'une éducation) qui fait émerger le concept. Pour avoir une idée plus précise de ce qu'on appelle ici un concept *actif* dans le cas du jeu de langage de la cause et de l'effet, on peut se reporter au texte *Cause et effet : saisie intuitive* de Wittgenstein. (2005). Le philosophe montre qu'il y a des actions préparatoires ou génératrices de jeux de langage :
- Dans le fait d'être à l'affût d'une cause, réside une racine du jeu de langage de la cause et de l'effet.
- 12 Le concept de cause n'est donc pas un préalable pour que nous puissions agir en recherchant des causes : le concept de cause est ce que nous appelons ici un *concept actif* au sens où il n'a de sens que par la forme de vie que nous adoptons lorsque nous recherchons des causes et des effets.
- 13 Il est important de noter qu'un concept peut être *actif* dans certaines circonstances pour certains élèves et *théorique* dans d'autres circonstances pour les mêmes élèves. L'enjeu de notre enseignement est d'activer ces concepts *théoriques*. Le démarquage et la prise d'information seront les deux concepts *théoriques* traités dans cet article. Pour élaborer une grammaire conceptuelle des actions éducatives en général et des contenus d'enseignement en particulier, il est donc nécessaire de s'interroger sur l'identité des actions. En d'autres termes, nous devons connaître tout ce que nous pouvons **voir comme** une action entrant dans un cadre éducatif.
- 14 Pour mener à bien cette enquête conceptuelle, nous devons faire apparaître l'arrière-plan sur le fond duquel tout événement physique peut être **vu comme** une action. Ici, pour avoir une idée de tout ce que cela présuppose, on peut se rapporter à ce que dit Sensevy (2007) :
- Pour modéliser les comportements des êtres humains, il faut pouvoir dans chaque cas avoir une idée claire du jeu auquel se livrent les individus.
- 15 En modélisant ainsi l'activité humaine, on s'attache à comprendre les contextes dans lesquels l'action peut exister c'est-à-dire qu'on détermine des contextes dans lesquels un

événement physique est **vu comme** une action. En faisant ainsi, nous n'avons pas à passer des concepts abstraits à des concepts directement explicatifs pour rendre intelligible ce qui se passe dans le cadre d'une interaction entre des enseignants et des élèves. La méthodologie qui en résulte ne consiste plus à produire des concepts théoriques pour éclairer les événements mais plutôt à déterminer puis à produire un arrière-plan sur lequel les événements seront **vus comme** des actions possibles. Nous faisons ainsi naître des concepts en élaborant un arrière-plan pertinent pour construire de nouveaux jeux de langage. On considérera comme le fait Cometti (2007, p. 37) qu'un jeu de langage est « un ensemble de pratiques et de ressources symboliques gouvernées par des règles solidaires des actes auxquels elles sont liées, sur la base d'un apprentissage préalable et dans les contextes où elles sont mises en œuvre... ».

- 16 Il est remarquable qu'en faisant de la sorte, nous réduisons l'hétérogénéité de certains problèmes.

- La possibilité d'une action conjointe entre l'élève et l'enseignant tient à ceci : tous les deux doivent **voir** certains événements physiques **comme** des actions appropriées.
- La possibilité d'une action conjointe entre l'enseignant et le chercheur tient à ceci : tous les deux doivent **voir** certains événements physiques **comme** des actions constituant des faits objectifs d'éducation.
- Nous rendons ainsi analogues (mais pas identiques de part le statut institutionnel différent des protagonistes) les deux problèmes décrits ci-dessus en les percevant comme des questions posées sur le contexte qui donne du sens aux actions.

- 17 C'est en ce sens que notre enquête est une enquête conceptuelle et c'est en ce sens qu'elle consiste non pas à donner des explications mais à décrire les faits que nous pouvons produire par l'agencement d'un arrière-plan, par une sorte de mise en scène pourrait-on dire. De quelle nature sont ces faits ? Il faut se souvenir ici de la suggestion de Wittgenstein (1990, § 45) :

Je compterai comme appartenant au langage, tout fait dont le sens d'une proposition nécessite l'existence.

- 18 Quels sont ces faits éducatifs qui donnent du sens aux propositions que nous pouvons formuler dans le monde de l'éducation ? Et en quoi constituent-ils ce que nous appellerons, en accord avec Wittgenstein, des **jeux de langage** ? C'est ce que nous développons dans ce texte. Par conséquent, l'usage de cette grammaire que nous ferons émerger ici sur l'exemple du démarquage n'est pas l'usage d'un théoricien menant ses travaux mais celui, constant, du praticien qui heure par heure, minute par minute mène son action éducative. On pourrait croire, à tort, que notre étude implique l'observation de ce que fait le praticien lorsqu'il enseigne. En réalité, nous pouvons nous passer pour étayer notre propos d'une analyse *in situ*. Pourquoi une telle indépendance vis-à-vis de ce qui constitue une part importante de la méthodologie scientifique ?

- 19 Pour répondre à cette question, il faut se convaincre que nous n'avons pas besoin d'observer quelqu'un en train d'ouvrir une porte pour savoir de quoi on parle lorsqu'on mentionne l'action « d'ouvrir une porte. » dans un discours. « Ouvrir une porte » est une action que nous connaissons parce qu'elle appartient à une forme de vie que nous partageons tous. Il est cependant vrai que dans la vie ordinaire il semble parfois nécessaire de voir pour connaître. Mais il est bon d'oublier ici ce que nous faisons dans la vie ordinaire pour comprendre la nature de notre enquête. En définissant les jeux de langage qu'il est possible d'élaborer dans un ensemble d'actions conjointes, nous connaissons avec certitude les actions des protagonistes du monde de l'éducation aussi

sûrement que nous savons ce que nous faisons en ouvrant une porte. Bien évidemment, nous faisons maintenant porter le poids de notre discours non plus sur la qualité de l'observation et la pertinence des concepts théoriques qui l'éclairent mais sur le fait qu'il est possible qu'un tel jeu de langage, une telle forme de vie s'actualise dans un milieu didactique. Et seule la pratique d'enseignement permet de tester cette possibilité. Dès lors le but de notre analyse est celui que se donnait L. Wittgenstein. La perspective dans laquelle le philosophe s'engageait de manière explicite auprès de ses étudiants est ainsi rapportée par Rhees (1970, p. 43) :

Je n'essaie pas de vous faire *croire* quelque chose auquel vous ne croiriez pas, mais de vous faire *faire* quelque chose que vous ne feriez pas sans cela.

- 20 Décrire les faits qui se produiront si on réussit à activer le jeu de langage dans lequel ces faits apparaîtront et inciter à tester ce jeu de langage comme une possibilité, tel est l'objectif des pages qui suivent.

## Grammaire du « devoir » et grammaire du « pouvoir » chez les élèves

- 21 Ce qui nous servira de fil conducteur peut alors se résumer dans cette définition donnée par Wittgenstein (2005, p 77) :

Il ne serait pas du tout dépourvu de sens de dire que la philosophie est la grammaire des mots 'devoir' et 'pouvoir'; elle montre ainsi ce qui est *a priori* et *a posteriori*.

- 22 Que « peuvent » faire et que « doivent » faire les élèves lorsqu'un contenu d'apprentissage leur est proposé ? Voilà qui ne peut apparaître clairement à l'enseignant s'il n'a pas en mémoire la grammaire qui donne un sens précis aux contenus d'apprentissage tels qu'il les formulera devant les élèves, devant leurs parents, devant ses collègues, devant un inspecteur,...Car cette grammaire révélera ce qui est *a priori* – ce qui est en amont de ce qui est appris – et ce qui est *a posteriori* – ce qui est en aval, les faits résultant de l'apprentissage – dans l'enseignement dispensé. Le cœur de notre enquête consiste donc en ceci : expliquer pourquoi certains faits et gestes ne peuvent pas être **vus comme** les actions qu'ils sont (en aval de l'action éducative, ce que les élèves **peuvent enfin** faire) si l'arrière-plan (ce qui va activer en amont les concepts liés aux contenus d'enseignement, ce que les élèves **doivent d'abord** faire) n'est pas connu et mis en scène.
- 23 Nous débutons cette étude grammaticale en donnant du sens au concept de « contenu d'apprentissage » pour ces deux exemples<sup>1</sup> :
- 24 Apprendre à un débutant à prendre de l'information en sports-collectifs et Apprendre à un débutant à se démarquer en hand-ball.
- Nous allons procéder en quatre étapes.
  - Tout d'abord, nous allons décrire comment ces apprentissages, en grande partie liés l'un à l'autre, sont présentés aux élèves.
  - Ensuite, nous allons décrire comment ces contenus peuvent être commentés. (Nous présentons de manière « brute » ces deux descriptions des contenus d'apprentissage de manière à laisser le lecteur se faire seul une idée de la réalité de ces contenus).
  - Nous allons repérer et préciser d'un point de vue philosophique les concepts auxquels fait référence la description précédente.
  - Nous donnerons une synthèse de notre proposition.
- 25 Ces deux derniers paragraphes constituent l'arrière-plan sans lequel les deux premières étapes descriptives ne donnent accès qu'à des concepts théoriques<sup>2</sup>.

## L'analyse grammaticale comme étude mésogénétique et chronogénétique

- 26 Étymologiquement, la mésogénèse caractérise la genèse du milieu (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000). L'analyse grammaticale que nous préconisons est d'abord une description mésogénétique qui « attirera ainsi l'attention sur la manière dont le professeur va introduire « dans le milieu » une signification quelconque... » (Sensevy, 2007, p. 30). Notre analyse est également une description chronogénétique car elle montre comment la dynamique de groupe, constituée par l'ensemble des actions des agents, fonde toute nouvelle signification.
- 27 L'étude qui suit permet donc de comprendre la nature de la difficulté à laquelle sont confrontés les enseignants lorsqu'ils tentent de générer un nouveau milieu pour initier des débutants à un sport-collectif.

La définition du jeu donnée aux élèves

- *Le problème*

Si vous ne savez pas repérer un joueur démarqué, bien placé sur le terrain, avant de recevoir le ballon pour bien jouer et rapidement, vous serez des « hocheurs de tête », des girouettes qui tourneront la tête de tous les côtés en espérant trouver une solution pour vous débarrasser au plus vite du ballon.

- *La zone de tir favorable*

Vous allez apprendre à marquer sans autre opposition que celle du gardien en prenant de l'élan à partir d'une zone optimale, la plus favorable pour vous. Chacun de vous repérera cette zone : ce sera désormais votre propre « Zone de Tir ».

- *La zone de passe favorable*

Vous allez apprendre à faire une passe (à partir d'une zone optimale pour vous : ce sera votre « Zone de Passe ») à quelqu'un qui est à proximité de sa « Zone de Tir ».

- *Prendre de l'information*

Vous allez apprendre à recueillir les informations pertinentes avant de recevoir le ballon pour savoir ce que vous pouvez faire rapidement et pour ne pas être vite pressé par un joueur adverse.

Commentaires de l'option choisie

- 28 Remarques préalables :
- les expressions surlignées en gras nécessitent des explications de type conceptuel pour que les commentaires soient intelligibles. C'est l'objet du troisième paragraphe de fournir ces explications.
  - Sur un plan strictement sportif, l'option choisie pour développer l'intelligence de jeu (selon l'expression bien connue en sport collectif) est très proche de celle élaborée par Merand (1990, p. 23). Cette proximité se caractérise aussi bien dans les termes – volonté de construire un « langage du jeu » – que dans l'esprit de l'entreprise que Merand définit en citant Paillard :  
L'espace est un milieu perceptivement vide. Seules les relations d'ordre ou de structure entre les objets qui occupent l'espace nous sont accessibles et nous révèlent sa présence silencieuse sous nos perceptions et sous nos actes.
- 29 De ce fait, on retrouve dans nos propositions ce qui assurait chez Merand le moyen de donner aux élèves un pouvoir prédictif fort : fonder l'enseignement sur l'existence et la



création d'invariants. Cette notion topologique chez Merand est définie ainsi par Amade-Escot et Vandeveld (2003, p. 53) :

Chaque situation d'attaque est originale, mais les propriétés conservées, ce sont des configurations invariantes, des ensembles d'indices dont la co-présence permet de réduire le temps d'analyse.

- 30 Cependant la comparaison avec ces travaux réalisés en basket ne peut être conduite plus loin. Et il convient de l'expliquer dès à présent.
- 31 La perspective présentée ici nous engage tout d'abord à ancrer le démarquage dans une logique d'accès à la cible qui néglige considérablement (au moins au début de l'apprentissage dans le cas du débutant) la dialectique du rapport de force attaquant-défenseur si importante aux yeux de Merand. C'est ce que nous avons appelé « construction à rebours » et nous développons ce point ci-dessous.
- 32 Mais ensuite il est fondamental, pour faire apparaître le sens véritable de ces quelques pages, de distinguer l'enjeu sportif (donner une certaine intelligence de jeu aux élèves) tenant dans notre exposé le rôle d'exemple, de l'enjeu épistémologique qui concerne notre manière d'analyser la pratique d'enseignement. Le véritable objectif de notre proposition est de discerner l'existence et la construction d'invariants dans la relation enseignants-élèves. Cette distinction apparaîtra sans doute mieux dans le paragraphe concernant l'arrière-plan philosophique.

## Le concept choisi : la construction à rebours du jeu

- 33 L'option didactique défendue dans ce paragraphe est de **construire l'information** avant de demander aux élèves de « la prendre ». Cet objectif sera rempli lorsque l'élève pratiquera **un jeu de langage** dans lequel les événements (le squelette physique de l'information) prendront un sens justement adapté à la pratique du hand-ball pour débutants.
- 34 Nous allons restreindre le démarquage à une zone proche des buts. Cette restriction ne résulte pas seulement d'une volonté de simplifier les apprentissages. L'idée est en fait d'élaborer le jeu de langage du démarquage grâce à une action – marquer un but – qui va constituer un élément **générateur** du jeu.
- 35 « Être capable d'atteindre efficacement la cible pour organiser le reste des actions (passe à un joueur démarqué en position de tir, course pour se démarquer dans un espace favorable de tir au but,...) en fonction de cette possibilité réelle d'action de tir », c'est ce que nous appelons **construire à rebours** le jeu<sup>3</sup>.

## Les commentaires des contenus proposés aux élèves

- Commentaires sur le contenu décrit comme « *La zone de tir favorable* »

- 36 Le fait de réussir de nombreuses fois à battre le gardien donne l'impression à l'élève que cette action est simple. L'idée que nous exploitons ici est la suivante : les jeux de langage sont le *royaume des évidences*. Il est nécessaire de créer des actions « simples » pour *créer des évidences* afin que l'élève « ne voit pas » autre chose à faire que ce qu'il y a à faire. Or, à l'approche de la cible, lorsqu'on a la place pour prendre de l'élan, il n'y a rien d'autre à faire bien souvent qu'aller tirer. C'est là malheureusement ce que ne font pas de

nombreux débutants qui font une dernière passe à un partenaire stupéfait de se retrouver alors avec le ballon dans les mains.

- Commentaires sur le contenu décrit comme « *La zone de passe favorable* »

37 En mettant en place des situations en relation avec ce contenu, nous construisons deux informations à prendre pour être efficace en hand-ball (cas du débutant).

38 (.) Y-a-t-il quelqu'un de présent dans sa zone de tir ?

39 (..) Y-a-t-il quelqu'un de présent dans sa zone de passe ?

- Commentaires sur le contenu décrit comme « *Prendre de l'information* »

40 Il est remarquable que les deux premiers apprentissages n'ont en première analyse aucun rapport avec ce qu'on appelle « prendre de l'information ». Mais en systématisant ainsi ce qu'on appelle « construire à rebours l'activité », nous faisons de sorte que tous les joueurs harmonisent leur projet d'action et prévoient facilement ce qu'ils ont à faire (et ce que les autres vont faire) en fonction d'indices simples. Ces apprentissages permettent de donner du sens à des faits « invisibles » jusque-là. C'est un symptôme de l'activité mésogénétique de l'enseignant qu'il en soit ainsi. Les faits visibles sont les invariants qui donnent la possibilité à un sujet d'agir. Qu'un joueur soit démarqué, c'est un fait visible pour certains joueurs et pas pour d'autres. Il peut être utile de fonder ce concept d'invariance sur l'idée suivante : c'est le sens qu'on donne aux choses du monde et aux relations entre elles qui constituent la rigidité du milieu tel que nous le percevons.

41 L'analyse grammaticale doit donc permettre de décrire trois transformations.

- **Première transformation : des faits objectifs** (certains élèves sont démarqués) peuvent être observés. Cette possibilité existe grâce à ce que les élèves doivent construire, par dévolution : mémoriser les connaissances fournies (zone de passe, zone de tir), aller battre le gardien, faire une passe à quelqu'un dans sa zone de tir et avoir une attitude permettant de repérer les informations pertinentes.

42 Et sur ce point, deux remarques doivent être faites.

43 – En procédant ainsi, d'un point de vue didactique on articule connaissance, savoir-faire et attitude pour former une compétence.

44 – Le principe de dévolution – « les élèves doivent assumer de jouer d'une manière adéquate. » (Sensevy, 2007, p. 28) – présuppose non seulement un principe de « régulation » (Sensevy, *ibid.*, p. 28) mais une manière de « faire jouer le jeu » (Sensevy, *ibid.*, p. 44) qui assure un accord sur ce que signifie *avoir fait ce qui devait être fait*. En d'autres termes, le calibrage de la relation d'enseignement est un préalable avant que les enfants « jouent au jeu ».

- **Seconde transformation** : Nous pouvons donner aux élèves la possibilité de « (sa) voir ensemble » comment se démarquer et de savoir à quel jeu ils jouent lorsqu'ils pratiquent le hand-ball.

- **Troisième transformation** : Lorsque ces apprentissages sont acquis, l'enseignant commence à (sa) voir ce que font ses élèves lorsqu'ils débutent au hand-ball.

## L'arrière-plan philosophique de la proposition

45 Si on veut comprendre la nature des propositions faites aux élèves et commentées aux enseignants d'EPS, il faut se souvenir de ce qu'écrit Bouveresse (1987, p. 60) lorsqu'il tire les leçons de la grammaire wittgensteinienne des mathématiques :

Les Mathématiques pourraient déterminer «la forme» ou le caractère de ce que nous prenons pour un fait.

- 46 Ce que nous suggérons ici, c'est qu'un apprentissage en sports-collectifs peut déterminer la forme de ce que les élèves 'doivent'prendre pour des faits. Sans ce type d'apprentissage, des notions telles que « *se démarquer* » ou « *prendre de l'information* » n'ont pas de sens dans le cadre de la pratique des sports-collectifs par des débutants. Quels sont les concepts à mettre en œuvre pour produire une telle transformation ?

## Le problème épistémologique posé par le fait objectif

- 47 Une des grandes difficultés de l'enseignement en EPS peut être énoncée ainsi : les élèves prennent pour des faits ce qui ne doit pas l'être et inversement ne voient pas ce qui doit être pris pour un événement parfois capital pour apprendre. Mais de quel ordre est cette difficulté ? C'est là ce qu'il nous faut déterminer pour élaborer des situations d'apprentissage pertinentes. Pour cela, il faut définir ce que nous pouvons entendre par « *voir ce que nous faisons en agissant* » car ceci est lié à « *Savoir ce que nous faisons en agissant* ».
- 48 Deux options peuvent être écartées. La première option qu'on peut définir par pédagogie de la démonstration consiste à montrer simplement ce qui doit être vu par les élèves. Vous voulez enseigner comment battre le gardien sur un tir au handball et pour cela, vous montrez l'exemple en tirant un jet de 7 mètres.
- 49 La seconde option que nous avons déjà éliminée consistait à définir verbalement la tâche à exécuter pour réussir à voir ce qu'il y avait à faire. Cette option est d'ailleurs la plus utilisée car elle permet, chaque fois qu'il y a un changement de programme en EPS de préciser les contenus d'enseignement dans un petit livret intitulé « *Accompagnement des programmes* ». D'une certaine manière, l'erreur de la seconde conception paraît moins grave : il s'agit bien de définir conceptuellement ce qu'il y a « à voir ». Et la première option pédagogique n'a pas pris en compte cet élément de l'apprentissage. Par exemple, pour ce qui est du concept d'encrier, Wittgenstein (2000, p. 85) écrit :
- Le concept «encrier» qui nous est bel et bien nécessaire ici, n'est pas quelque chose de saisissable, là devant nous, pas plus que ce qui est devant nous ne porte en soi ce concept. Pour le rendre manifeste, il ne suffit pas de mettre un encrier dans la main de quelqu'un. Et ce non pas parce que le quelqu'un en question serait trop borné pour déchiffrer le concept sur l'objet même.
- Il se peut que je montre un objet à quelqu'un parce que sa couleur est surprenante et que je veux la lui faire remarquer, mais cela suppose déjà un certain jeu entre nous.
- 50 Ce n'est pas à cause d'une sorte de *cécité* temporaire que l'élève ne voit pas une information capitale pour jouer efficacement dans n'importe quel sport collectif. Il peut d'ailleurs fort bien regarder dans la bonne direction. Aucune cause physique n'est ici responsable de l'incapacité de l'enfant à voir de manière juste les situations qu'il vit. Pour percevoir correctement la difficulté qui est celle de l'élève, il faudrait plutôt dire qu'il n'a aucune raison de voir les choses ainsi. La *cécité* qui le touche, pourrait-on dire, est d'ordre *sémantique*. Il ne voit pas l'information importante parce que les phénomènes physiques qui constituent cette information n'ont pas de sens, ou n'ont pas le bon sens pour l'enfant.

## Le problème anthropologique posé par le jeu de langage

- 51 Ce qui manque à un enfant qui ne remarque pas ce qu'on lui montre du doigt (la couleur surprenante d'un objet par exemple), c'est ce qu'aurait appelé sans doute l'auteur des Recherches philosophiques « *un jeu de langage commun* » entre lui et nous. À propos de cet enfant, Wittgenstein écrit (*ibid.*, p. 85) :

Il se peut qu'il soit étonné par l'aspect de l'objet, mais que ce qui l'étonne soit la couleur, que la couleur soit la raison de son étonnement, et non simplement la *cause* de l'expérience qu'il est en train de vivre, cela suppose chez lui le concept de couleur, non simplement la vue.

- 52 Or, il est évident qu'on n'a jamais montré à un enfant quelque chose pour lui apprendre le concept de couleur. On ne lui a jamais défini ce concept de manière verbale. Ce concept se comprend lorsqu'on dispose du jeu de langage des couleurs. Et c'est donc ce qui va nous occuper dans le paragraphe suivant : comment apprendre le jeu de langage qui correspond à « prendre de l'information » en sport collectif ? Au fond, pour illustrer cet apprentissage du jeu de langage commun grâce aux contenus proposés aux élèves, on pourrait reprendre la remarque de Wittgenstein (*ibid.*, p. 85) :

Lorsque je dis « Je ne comprends rien à ce type-là », la similitude avec « Je ne comprends rien à ce mécanisme » est très vague. Je crois que cela veut dire à peu près : Je ne puis prévoir son comportement avec la même certitude que celui des gens « auxquels je comprends quelque chose ». La question de l'évidence du vécu doit faire un tout avec la certitude ou l'incertitude de la prévision du comportement d'autrui. Mais il n'en va pas tout à fait ainsi car il est rare que l'on prédise la réaction d'autrui.

- 53 Le jeu de langage qui doit être appris par l'élève devant prendre de manière juste une information, nécessite la mise en œuvre de contenus d'enseignement qui vont permettre aux élèves de prédire le comportement d'autrui. La transformation qui est visée ici doit permettre à l'enfant de dire « Maintenant je peux prévoir le comportement de mes partenaires et de mes adversaires avec la même certitude que celui des gens 'auxquels j'ai toujours compris quelque chose' ». Le résultat de cet apprentissage s'apparente donc à une compétence linguistique : les élèves agissent de manière juste exactement comme on trouve les mots justes pour s'exprimer. Ainsi ce que chacun fait est intelligible à tous les autres.
- 54 Ce type d'apprentissage passe souvent inaperçu. Car une question essentielle est rarement posée : « Quel type d'actions conjointes doit-on engendrer lorsqu'on enseigne "à prendre de l'information" ? ». Ce qui est préjudiciable dans la compréhension du problème épistémologique que nous soulevons, c'est que nombreux sont les élèves, souvent en grande difficulté, qui ne se manifestent pas. Imaginez par exemple qu'au cours d'une leçon, ils réagissent tous ainsi. L'un pourrait s'interroger : « Monsieur, avec quoi on va prendre l'information ? ». L'autre pourrait lui répondre sérieusement : « Moi, j'ai amené mon filet à papillons, c'est super pour attraper les choses ! ».
- 55 En fait, si on observe bien nos élèves, on peut découvrir ce qu'ils ne savent pas dire. Certains, lors des matchs, sont comme affolés lorsqu'ils ont la balle : ils hochent la tête de tous les côtés et finissent par se débarrasser du ballon comme s'il leur brûlait les doigts.
- 56 Dans une bande dessinée, l'auteur pourrait les faire parler ainsi. Les « girouettes » s'exclameraient : « Monsieur, Monsieur, elle est où l'information ? Je ne la vois pas. »

- 57 Ce qui manque à des élèves qui n'ont pas acquis les bases du démarquage, ce n'est pas une explication de plus que celles fournies à ceux qui repèrent les faits associés aux démarquages. Ce qui leur manque est un arrière-plan de pratiques qui donnent du sens à la notion de démarquage ; c'est cet arrière-plan que nous avons tenté de définir dans le cadre des contenus proposés aux élèves. Ces contenus (notamment le premier et le second) ne constituent pas seulement la possibilité d'apprendre des savoir-faire : ils forment la base, pour ainsi dire le corps des faits qui peuvent être repérés lorsqu'on demande à un élève d'observer qui est démarqué et qui ne l'est pas. Qu'avons donc nous fait lorsque nous avons confronté les élèves aux contenus définis ci-dessus ? Ce que nous avons fait est bien décrit par Wittgenstein (1994, § 629) :

Comment pourrait-on décrire la façon dont les hommes agissent ? Comment sinon en montrant la façon dont les actions des hommes, dans leur diversité, empiètent les uns sur les autres en une sorte de grouillement. L'arrière-plan par rapport auquel l'action est vue, ce n'est pas ce qu'un individu est en train de faire, c'est cet ensemble grouillant ; c'est lui qui détermine notre jugement, nos comportements et nos réactions.

- 58 Le philosophe (*ibid.*, § 625) a précisé ainsi cette idée :  
L'arrière-plan, c'est tout le train-train d'une vie.
- 59 L'élève agit en fonction de la situation sportive particulière qu'il vit et qui ressort par contraste avec le « train-train » de la vie de l'élève. Cet arrière-plan, avons-nous dit, est présent du fait même de l'action de l'enseignant. Cette présence n'est pas à réellement parlé physique. L'enseignant n'amène pas sur le lieu de la pratique physique le train-train de la vie quotidienne des élèves. Mais, par une sorte de mise en scène, il organise le décor sur le fond duquel l'apprentissage de l'enfant se détache. Ici encore, nous devons dire que le décor n'est pas seulement présent physiquement comme il l'est sur une scène de théâtre.
- 60 L'arrière-plan est de nature *sémantique* : il constitue le contexte et l'histoire dans lesquels ce que doit faire l'élève peut prendre un sens précis. Cet arrière-plan constitue donc une ressource à la disposition de l'enseignant pour inciter les élèves à agir d'une manière bien précise. Mais, ce décor sémantique est également une contrainte. Dans certains cas, il fausse le jugement ou bien oriente l'action de l'élève de manière peu opportune. Une des premières tâches de l'enseignant consiste à organiser l'arrière-plan de façon à ce que la situation d'apprentissage présentée aux élèves ait un sens qui leur permette d'agir de manière juste. En d'autres termes, la tâche de l'enseignant n'est pas ici de réduire la liberté physique de l'élève pour le forcer à agir d'une certaine manière (par exemple par une pédagogie d'aménagement du milieu) mais de réduire, ce qu'on pourrait appeler, la liberté sémantique dont on dispose pour comprendre une situation. *Cette liberté sémantique, nous l'avons réduite en faisant « graviter » le jeu du hand-ball autour d'actions simples* (prendre de l'élan et tirer dans la 'zone de tir', passer à quelqu'un qui est dans sa 'zone de tir' quand on est dans 'sa zone de passe') qui constituent des prototypes du jeu que nous voulons voir jouer par tous les élèves.

## La proposition didactique

- 61 Au départ d'une situation d'apprentissage, il y a à la fois des chemins de nature physique que peut emprunter l'élève en agissant, et aussi des histoires, des chemins sémantiques que l'élève emprunte pour donner un sens à son action. *Or, s'il est fréquent que l'enseignant*

*pense à réduire le nombre de chemins physiques que l'élève peut emprunter, de manière à définir la situation d'apprentissage, il est beaucoup moins courant que l'enseignant s'attache à réduire le degré de liberté sémantique pour éviter que l'élève ne s'égare dans des impasses en agissant d'une manière qui ne serait pas juste. Cette dichotomie entre l'action juste et l'action qui ne l'est pas est de nature non seulement à produire des décisions rapides dans des contextes de crise temporelle mais elle permet d'établir une nouvelle classification des Activités Physique et Sportive (APS) en proposant une vision nouvelle de la compétence en EPS. On peut par exemple mettre en évidence l'idée d'une convergence entre l'apprentissage en danse contemporaine et l'apprentissage des autres activités physiques (Louis, 2010, p. 122-124).*

- 62 Par conséquent, toute situation d'apprentissage ne peut être définie que pour un élève ou pour un groupe d'élèves et non pour la classe entière. Car la situation d'apprentissage mise en scène d'une certaine façon n'évoquera pas les mêmes choses pour les uns et les autres. Il est relativement facile de comprendre ceci sur un exemple. Devant une maison prenant feu, la plupart des personnes prendront la fuite, alors qu'un pompier s'attachera probablement à réduire très vite les effets du sinistre. Toute situation prend un sens dans l'histoire de votre vie. Et c'est-ce qui produit très exactement dans une situation d'apprentissage. La difficulté qui se pose à l'enseignant est donc liée à la compréhension des histoires individuelles en observant les comportements des élèves en situation de pratique physique. Ce comportement est régi par des règles de grammaire comme n'importe quel jeu de langage. La difficulté n'est donc pas inaccessible car chaque histoire individuelle ne peut échapper au fond commun de pratiques par lequel les jeux de langage se structurent. On peut réduire cette difficulté en imaginant à quelles règles de grammaire nouvelles nous allons opposer les jeux de langages anciens pratiqués déjà par nos élèves. Or ces jeux opposent une inertie à toute transformation : la solidité des liens (d'ordre sémantique) entre les composants de votre monde doit être affaiblie dans de nombreux cas où vous êtes en situation d'apprentissage.
- 63 Cette idée de robustesse des significations n'est pas nouvelle dans l'histoire des idées. Elle permet de comprendre pourquoi certaines théories scientifiques ont du mal à s'imposer à différentes époques ou bien pourquoi vous avez peur quand la carlingue de l'avion tremble alors que vous ne prêtez aucune attention au fait que la carrosserie de votre voiture subit des secousses. Néanmoins, cette robustesse constitue en grande partie la difficulté qu'a un enseignant pour créer un milieu didactique. Car la tentation est grande de chercher à transformer le milieu des élèves comme on ajoute un objet dans un environnement, en insérant par exemple une nouvelle et plus pertinente proposition d'action dans leur champ cognitif. Mais il y a près de quatre-vingts ans déjà L. Wittgenstein (1982, p. 13) remarquait :
- Il faut commencer par l'erreur et lui substituer la vérité. C'est-à-dire qu'il faut découvrir la source de l'erreur, sans quoi entendre la vérité ne nous sert à rien. Elle ne peut pénétrer lorsque quelque chose d'autre occupe sa place. Pour persuader quelqu'un de la vérité, il ne suffit pas de constater la vérité, il faut trouver le chemin qui mène de l'erreur à la vérité.
- 64 On doit cependant retenir que les règles de grammaire qui structurent nos jeux de langage sont le plus souvent implicites. Il en va ainsi parce que ces règles ne fonctionnent pas comme des définitions qui doivent être connues pour avoir un rôle à jouer. Ces règles fonctionnent comme des mesures-étalons qui déterminent ce qui a du sens et ce qui n'en a pas : elles distinguent les actions qui appartiennent à un jeu de langage précis de toutes les autres qui ne lui appartiennent pas. C'est ce qui organise le plus souvent nos actions

dans notre quotidien. Une étude de ces oppositions de jeux de langage a été initiée pour le cas du tir en hand-ball (Louis, 2005) et pour différents comportements caractéristiques des élèves en volley, tennis de table et badminton (Bernardin, Louis, Schwann, 2009).

## Conclusion

- 65 J'aimerais souligner combien la proposition que je viens de présenter est étrange. Si elle l'est, c'est que le monde des hommes est étrange lui-même : dans notre monde, les univers ne naissent pas comme de simples effets des causes qui transforment la matière. Les hommes ont ceci de particulier qu'ils font et défont des mondes aussi réels que ceux de la matière par l'emploi de concepts nouveaux. Montrez-moi comment vous employez certains concepts et je comprendrai dans quel monde vous vivez : je saisirai distinctement les évidences et les faits qui peuplent votre monde. Mais on ne montre pas un concept actif comme on donne une définition d'un concept théorique, on le révèle en agissant, en rendant ainsi évident le type de certitudes qui composent nos formes de vie. Le corollaire de cette perspective wittgensteinienne sur l'espèce humaine, c'est d'ouvrir des horizons nouveaux pour une science de l'éducation, en faisant peser le poids des enquêtes sur la grammaire des jeux de langage qui définissent les actions possibles et le poids de la pratique professionnelle sur la mise en place d'un arrière-plan qui va activer les concepts de la grammaire dans les actions que doivent réaliser les élèves.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Bernardin J, Louis F, Schwann M, (2009). *Le projet de cycle en collège. Le cas du volley, du badminton et du tennis de table*. Site internet : [http://www3.ac-nancy-metz.fr/eps/a403/dossiers/dossiers.php?val=11\\_le + projet + cycle + eps](http://www3.ac-nancy-metz.fr/eps/a403/dossiers/dossiers.php?val=11_le+projet+cycle+eps).
- Bouveresse J. (1987). *La force de la règle : Wittgenstein et l'invention de la nécessité*. Paris : Minuit, 175 p. (« Critique »).
- Louis F. (2005). Peut-on affaiblir certains paradoxes de l'apprentissage ? *Revue EPS*, 311, p. 31-35.
- Louis F. (2010). Distinguer ce qui est juste de ce qui est correct en danse contemporaine et dans les activités sportives. (p), *Philosophie de la danse*. Rennes : Presses Universitaires. Collection Aesthetica. 194 p.
- Merand R (1990) (dir.). Basket-ball : lancer ou circuler ? *Rencontres pédagogiques* 28. INRP.
- Rhees R. (1970). *Discussions of Wittgenstein*, Routledge & K. Paul, London, 161 p.
- Sarrazy B. (2007). Ostention et dévolution dans les mathématiques. *Éducation et Didactique*, 1 (3), 31-46, Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 136 p.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.-L.. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la Course à 20. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 20 (3), 263-304. Grenoble : La Pensée Sauvage.

- Sensevy G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In Sensevy G., Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe des professeurs et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 225 p
- Sensevy G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique : une action située ? *Recherche et formation*, 57, 39-50.
- Vandeveld M. & Amade-Escot C. (2003). Étude des modalités d'incorporation des savoirs d'expert dans le cadre de la formation continue en EPS. *e-JRIEPS*, site <http://www.fcomte.iufm.fr>, 3, 51-56.
- Wittgenstein L. (1982). *Remarques sur le rameau d'or de Frazer suivies de L'animal cérémoniel : Wittgenstein et l'anthropologie*. Trad. J. Lacoste. Montreux : L'Âge d'Homme, 1982, p. 39-124. (Le Bruit du Temps).
- Wittgenstein L. (1990). *Remarques philosophiques*. Trad. de l'allemand par J. Fauve. Paris : Gallimard. 330 p. (Tel ; 89). Édition en allemand publiée à Oxford : Basil Blackwell, 1964.
- Wittgenstein L. (1994). *Remarques sur la philosophie de la psychologie (II)*. Trad. De l'allemand par G. Granel. Mauvezin : T.E.R., 142 p. (T.E.R. bilingue). Édition en allemand publiée à Oxford : Basil Blackwell.
- Wittgenstein L. (1995). *De la certitude*. Trad. de l'allemand par J. Fauve. Paris : Gallimard, 151 p. (Tel). Édition en allemand publiée à Oxford : Basil Blackwell, 1969.
- Wittgenstein L. (2000). *Derniers écrits sur la philosophie de la psychologie*, tome II, 1949-1951 : l'intérieur et l'extérieur. Trad. De l'allemand par G. Granel. Mauvezin : T.E.R., 2000. 129 p. (T.E.R. bilingue). Édition en allemand publiée à Oxford : Basil Blackwell, 1992.
- Wittgenstein L. (2005). Cause et effet, *PHILOSOPHICA IV*, Mauvezin : TER, trad : J.-P. Cometti et E. Rigal. 215 p.
- Wittgenstein L. (2008). *Fiches*. Trad. de l'allemand par J.-P. Cometti et E. Rigal. Paris : Gallimard. 167 p. (Bibliothèque de philosophie). Édition en allemand publiée à Oxford : Basil Blackwell, 1967.

## NOTES

1. « Prendre de l'information » est un concept actif dans bien la plupart des circonstances de la vie quotidienne pour tous les élèves alors que « se démarquer » est au mieux, c'est-à-dire lorsque l'enseignant l'a défini au préalable, un concept théorique. L'apprentissage vise ici à rendre actifs les deux concepts.
2. Cela ne signifie pas que les concepts liés aux contenus d'enseignements présentés ici ne puissent pas être activés dans des situations d'apprentissage sans qu'il soit nécessaire de donner aux élèves cet arrière-plan. Il ne faut pas se tromper de problématique : celle liée à l'activation de concepts donnés aux enseignants dans le cadre d'une formation continue par exemple et celle liée à l'activation des concepts émergeant de l'action conjointe entre l'enseignant et ses élèves.
3. On peut ranger ce concept parmi les concepts théoriques pour les enseignants lorsqu'il leur est ainsi défini et ce concept reste théorique tant qu'une pratique effective d'enseignement ne l'a pas activé.



---

## RÉSUMÉS

Dans cet article je soutiens que nous devons entreprendre une enquête conceptuelle pour donner un sens précis aux exemples concrets de pratiques d'enseignement. J'utilise deux exemples de contenu en hand-ball pour montrer ce qu'est une grammaire de l'EPS, grâce à un travail de recherche proche de celui de Wittgenstein. Ce type d'enquête détermine les actions qui sont réalisées lors d'un apprentissage en identifiant l'arrière-plan qui donne du sens à nos actes.

In this article I assert that we have to begin an abstract investigation to give a precise sense to the concrete examples of practices of teaching. I use two examples in handball to show that is a grammar of the PE(PHYSICAL EDUCATION) thanks to a research work similar to that of Wittgenstein. This type of investigation determines the actions which are realized during a learning by identifying the background which gives meaning to our acts.

## INDEX

**Keywords :** anthropology, concepts, didactic, philosophy, Physical and Sports Education

**Mots-clés :** anthropologie, concepts, didactique, EPS, philosophie

## AUTEUR

**FABRICE LOUIS**

(LHSP-Archives Henri Poincaré, Nancy Université)